

Alors que les méthodes d'éducabilité cognitive ont fait leur entrée dans l'Éducation nationale au milieu des années 80, par la voie de l'enseignement spécialisé et de certaines classes particulières du second degré, elles n'ont guère effleuré le premier degré avant le milieu des années 90.

Plusieurs raisons sont vraisemblablement à retenir pour comprendre ce décalage dans le temps. Les outils de remédiation cognitive ont d'abord été présentés comme des dispositifs destinés aux adolescents en difficulté et aux adultes en mal d'intégration ou d'adaptation ; ils ne semblaient pas convenir à des publics plus jeunes. On peut penser également que les évaluations réalisées à propos des méthodes d'éducabilité cognitive, plus particulièrement celle de l'I.N.E.T.O.P. (Institut National d'Étude du Travail et de l'Orientation Professionnelle)<sup>33</sup> en 1992, ont contribué à jeter un certain discrédit sur cette mode du moment, ou tout au moins ont conduit enseignants, formateurs et décideurs à faire preuve de méfiance vis-à-vis de ces programmes. Ce n'est pas la réponse argumentée et rigoureuse de Daniel Pasquier<sup>34</sup> à cet article, quelques mois plus tard, qui aura permis de faire la part des choses. Si les formateurs et les applicateurs engagés dans cette voie auront trouvé de fortes raisons pour continuer avec plus d'optimisme leur tâche ardue, nombre de stagiaires potentiels seront restés sur la défensive et auront argué de la crédibilité des auteurs de ces mesures pour ne pas se risquer dans ce genre d'aventure. Pourtant, ce type d'évaluation montrait bien ses limites, eu égard à l'objet de la recherche et aux sujets étudiés. Il faisait également apparaître, en filigrane, les représentations et les conceptions des évaluateurs relatives aux concepts d'intelligence et d'apprentissage. Leur interprétation dogmatique, renvoyant à une conception fixiste de l'intelligence, n'était pas sans poser problème dans le cadre de telles expériences : *"D'une manière abrupte, les auteurs appuient leurs conclusions sur le manque d'effets significatifs. Ils pêchent par intrépidité dans la mesure où le fait qu'on n'ait rien observé ne prouve pas qu'il ne s'est rien produit. Listons les effets mis en évidence et qui sont considérés comme négligeables, décevants ou illusoire : accroissement de l'efficacité sur les épreuves de raisonnement inductif, d'aptitude verbale et d'aptitude spatiale ; meilleur contrôle de l'impulsivité ; effets positifs sur l'image de soi et sur le "leadership" ; meilleure connaissance des stagiaires par leurs moniteurs."* Les auteurs<sup>35</sup> semblent avoir perdu de vue que ces jeunes d'une vingtaine d'années sont sortis du système scolaire à 16 ans sans aucun diplôme.

---

<sup>33</sup> PACTEAU, Chantal, "L'éducabilité cognitive, un miroir aux alouettes ?" in Sciences Humaines, n°21, octobre 1992 pp.24-27

<sup>34</sup> PASQUIER, Daniel, conseil en gestion des ressources humaines, Bourges, auteur de Comprendre l'échec scolaire, l'évaluation en pédagogie, éditions E.A.P. Réponse à l'article sur les performances de l'éducabilité cognitive, in Sciences Humaines n° 24, janvier 1993, pp 47-50

<sup>35</sup> CHARTIER, Daniel, HUTEAU, Michel, LOARES, Even, de l'INETOP ; LAUTREY, Jacques, de l'Université René Descartes - Paris V et Marie-Françoise LIBERT, de l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA)

Nous pensons que certains enseignants engagés dans cette approche pédagogique, au début des années 90, se sont avant tout intéressés à l'aspect didactique et au contenu de ces programmes cognitifs, l'important étant de réaliser des exercices d'Atelier de Raisonnement Logique, de pratiquer le P.E.I. (Programme d'Enrichissement Instrumental) ou de s'entraîner régulièrement avec le Tanagra. Les appliquant à la lettre, ils en ont parfois oublié l'esprit, fondé sur une conception de l'intelligence comme malléable et liée à l'étonnante plasticité du cerveau humain: *"L'intelligence est autre chose que ce que les tests mesurent. Elle est la capacité d'utiliser l'expérience passée pour une meilleure adaptation devant des situations nouvelles. Il est difficile de la mesurer."*<sup>36</sup> Il n'est pas si facile de changer ses propres représentations du fonctionnement intellectuel.

Par ailleurs, l'enseignement primaire est depuis longtemps sensibilisé à d'autres innovations pédagogiques : pédagogie Freinet, méthode Montessori, enseignement personnalisé et communautaire...pour ne citer qu'elles, et ses maîtres profitent d'une formation initiale quasi généralisée (Écoles Normales, Centres de Formation Pédagogique, puis I.U.F.M.) depuis une génération au moins. La facette "exercices" de stimulation intellectuelle seule ne semblait pas apporter d'éléments assez pertinents pour que ces approches soient adoptées.

Le dispositif horaire et les orientations prises pour introduire la méthodologie dans le premier degré ne datent que du début des années 90<sup>37</sup>. Désormais, avec deux heures hebdomadaires d'études dirigées, les enseignants sont censés aider les élèves à apprendre. Les Instructions Officielles de 1995 pour le Collège et pour l'École primaire (arrêtés en date du 22 février 1995) en ont défini les objectifs et les modalités<sup>38</sup>. Dans l'introduction aux programmes pour l'école élémentaire, est rappelée de façon claire la polyvalence du maître, *"qui donne sa spécificité à l'école primaire"*. C'est en s'appuyant sur cette réelle polyvalence que peuvent être initiées des démarches faisant appel à plusieurs disciplines, à l'approche transversale de certaines compétences. *"La polyvalence (...) crée les conditions pour mener des activités diversifiées mais coordonnées, concourant au même objectif, pour mettre en place au travers des différentes disciplines des procédures intellectuelles, telles qu'apprendre à comparer et sélectionner les informations, à les mémoriser, les organiser, à analyser les contenus d'une illustration, d'un graphique, d'un schéma, à argumenter, à s'auto-évaluer, analyser et comprendre les causes d'un échec, à trouver les conditions de la réussite... Autant d'éléments qui conduisent à l'autonomie et s'acquièrent dans toutes les activités de la classe, en même temps qu'ils sont au service des différents contenus disciplinaires."*<sup>39</sup>

Dans ce but, des moyens horaires et pédagogiques (livres et formations) sont

<sup>36</sup> LUCIEN, Christian, "Apprendre à être intelligent?" in Pourquoi pas, juin 1990, p.25

<sup>37</sup> Instructions Officielles : Loi d'orientation de 1989 renforcée par le Nouveau Contrat pour l'École

<sup>38</sup> I.O. du 22/02/95

<sup>39</sup> I.O. op. cit., in Travailler avec méthode de METTOUDI, Chantal et YAÏCHE, Alain, Hachette Éducation, 1996, p. 14

donc mis à disposition pour faciliter le travail des maîtres. L'acquisition de méthodes personnelles de travail prend alors place comme apprentissage essentiel, au même titre que la maîtrise des langages de base et que l'éducation civique, pour conduire tous les élèves dans la voie de la réussite scolaire. L'organisation des études dirigées est un moyen complémentaire de renforcer les activités d'enseignement et de favoriser l'apprentissage du travail personnel "permettant ainsi de prévenir les risques d'échec et de réduire les difficultés provenant des inégalités des situations familiales."<sup>40</sup>

Ainsi, l'approche méthodologique à l'école primaire est double : intégrée aux différentes disciplines dans le cadre d'apports spécifiques (comment lire un paysage en géographie) et inscrite au quotidien (les études dirigées) pour initier et exercer à traiter l'information, à mémoriser et à organiser son travail personnel. La conjugaison de ces deux approches peut conduire les enfants vers une autonomie réelle.

Enfin, en nombre croissant, à l'école, des élèves arrivent de provenances diverses, de cultures multiples, ayant subi des influences éducatives variées. Ils semblent de plus en plus réticents à accepter l'institution, ont du mal à s'adapter et résistent aux apprentissages fondamentaux. Les enseignants, parfois désemparés, recherchent à la fois des moyens pédagogiques pour établir une meilleure communication et faciliter les apprentissages, et des aspects méthodologiques pour étayer un fonctionnement mental, cognitif et émotionnel adéquat. C'est sans doute une triple préoccupation qui les habite : quels types de supports pour faciliter la résolution de problèmes ? Comment aider l'élève à organiser sa pensée, à se donner les moyens d'actualiser son potentiel ? Quelles attitudes éducatives développer pour garantir les meilleures conditions d'apprentissage ?

Or, la médiation éducative pose cette triangulation comme base d'élaboration de sa réflexion théorique et de sa pratique. Elle attire un nombre grandissant d'enseignants, notamment du premier degré, parce qu'elle semble répondre à des attentes globales touchant à la fois les registres des valeurs humanistes, des aspects théoriques liés aux recherches cognitives et des analyses pragmatiques qui la rendent opérationnelle. La formation de base intitulée "Médiation Éducative dans les Apprentissages"<sup>41</sup> se donne pour mission d'aider les enseignants à opérer des changements dans leur pratique professionnelle, en mettant à jour leurs compétences de médiateur<sup>42</sup> et en centrant leurs activités sur la dynamique de

---

<sup>40</sup> I.O. op. cit., p.15

<sup>41</sup> Médiation Éducative dans les Apprentissages : Formation pédagogique conçue par les formateurs de l'I.D.L.S. (Institut de la Salle : Centre de recherche et de formation des Frères des écoles chrétiennes.), Paris, 1994

<sup>42</sup> Médiateur, ce concept sera développé infra. Nous pourrions référer le travail du médiateur à "des savoirs et des savoir-faire qui s'enracinent dans un savoir-être qui n'est autre que cet apprentissage humain où l'on apprend à apprendre et par là-même à être, ce décentrement et cette ouverture qui conditionnent l'avènement du sujet lui-même." SALHAB, M in *Médiation interculturelle*, p. 46

l'apprentissage<sup>43</sup>. Relativement longue (10 jours) par rapport aux dispositifs de formation continue actuels, mais vraiment courte si l'on fait référence aux moyens mis en oeuvre pour la qualification professionnelle initiale, elle s'effectue sur deux années scolaires. Sa mise en place date de l'année scolaire 1994-1995 et, à ce jour, près d'un millier d'enseignants des écoles maternelles, primaires et secondaires se sont initiés ou participent aux stages proposés.

Compte tenu de l'intérêt suscité par cette approche, plus particulièrement dans les classes élémentaires, il nous est apparu pertinent d'observer quels élèves semblaient bénéficier le plus de l'apport de cette pratique. Pour cela, un groupe d'expérimentateurs volontaires et bénévoles, composé d'enseignants qui venaient d'achever leur initiation ou avaient une année d'expérience de cette démarche, a été constitué. Malgré cette précarité expérientielle et le manque de familiarisation avec les outils pédagogiques, nous voulions nous demander quels sont les effets observés sur les apprenants. À qui profite plus particulièrement cette innovation, sachant que, le plus souvent, selon la plupart des études réalisées, ce sont les élèves les plus performants qui en tirent bénéfice<sup>44</sup>. *"On constate qu'il y a peu de différence entre les résultats scolaires obtenus dans les C.E.S. expérimentaux et dans les autres.(...)Ce sont en particulier les meilleurs élèves des établissements expérimentaux qui obtiennent des résultats supérieurs aux meilleurs élèves des établissements de référence.(...) Elle a accru les écarts de performance au bénéfice des meilleurs, libérant les potentialités des élèves les plus rapides,"*<sup>45</sup>. Nous devinons aussi la complexité des interprétations dans ce type de recherche où la prise en compte d'un grand nombre de variables - pédagogiques et sociologiques - s'impose. Il serait bien dommageable, cependant, que la mise en place d'un nouveau dispositif soit plus profitable à ceux qui en ont le moins besoin; ou encore, comme le précise G. Langouet : *"Comme nous l'avons à plusieurs reprises souligné, les innovations mises en oeuvre, loin d'aboutir à la réduction des écarts de réussite scolaire entre favorisés et défavorisés, ont en définitive conduit à leur accentuation."*<sup>46</sup>

Il est vrai, ces études portent sur le dispositif des collèges expérimentaux des années 70 et sont donc éloignées, dans le temps et par le cadre, de notre problématique. Nous pouvons néanmoins nous y référer pour comprendre la complexité des problèmes soulevés. Pour répondre à la question centrale : qui tire profit de la médiation éducative ? nous avons organisé un système d'évaluation sous la forme pré-test / post-test, afin de mesurer les variations de performances des

---

<sup>43</sup> TARDIF, Jacques, "Le paradigme d'apprentissage, qui place l'acte d'apprendre au centre des préoccupations et des actions des enseignants, fait en sorte que l'école redevienne une institution axée sur le sens (...) Ce paradigme ne touche d'ailleurs pas seulement les pratiques pédagogiques et les pratiques évaluatives des enseignants, mais également leurs rôles à l'égard des élèves." Intégrer les nouvelles techniques de l'information, Paris, E.S.F. éditeur, 1998, p. 32

<sup>44</sup> LANGOUET, Gabriel, Suffit-il d'innover, Paris, P.U.F., 1985, p.81

<sup>45</sup> LEGRAND, Louis, Bilan de l'apport des collèges expérimentaux, in Questions-Réponses sur les collèges (sous la direction de G. Langouet), Paris, Ed. E.S.F., 1980, p. 99

<sup>46</sup> LANGOUET, Gabriel, op. cit., p. 163

élèves ayant bénéficié de cet apprentissage. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux changements observés dans la production d'écrits qui pourront être des indices de structuration mentale. Ce support écrit présente un double intérêt: il est à la fois éloigné des types d'exercices utilisés par les enseignants pour développer l'efficacité cognitive : organisation de points, bandes dessinées sans paroles, exercices de "remue-méninges" ... et suffisamment révélateur des stratégies de résolution de problème employées par l'élève. Mais, lorsqu'on vise à rendre compte de l'activité cognitive d'un sujet dans une tâche ou une situation donnée, dans quelle mesure peut-on le faire à partir d'une verbalisation du sujet à propos de l'activité concernée ? Nous respecterons les conditions assignées à ce type d'évaluation, de façon à donner le maximum de garanties de validité à notre recherche, car, comme l'indique Caverni<sup>47</sup> : "*Mais dès lors qu'ils satisfont aux règles usuelles d'explicitation et de reproductibilité de la méthodologie scientifique, il ne paraît pas raisonnable d'accorder aux protocoles verbaux un statut différent des autres données d'observation à partir desquelles la psychologie cognitive constitue ses savoirs sur l'activité mentale.*" Nous examinerons donc les informations contenues dans les textes décrivant une scène dessinée, (cf. annexe I, p. 284) d'après les protocoles verbaux écrits des élèves de cycle 3. (cf. annexe IV, p. 311 sq)

Au cours de l'année scolaire, il a ainsi été demandé aux enseignants qui participaient à l'expérimentation d'assurer un minimum de séquences méthodologiques (environ une heure hebdomadaire) sur les stratégies de résolution de problèmes<sup>48</sup> sous-utilisées par les élèves de leur classe et de respecter les attitudes éducatives et les façons de procéder enseignées pendant la formation de base, c'est-à-dire de diriger et d'orienter les activités de transfert d'apprentissage.

Dans la mesure où cet enseignement de stratégies n'est pas d'ordre disciplinaire mais plutôt transdisciplinaire, qu'il incite à actualiser son potentiel intellectuel dans différentes circonstances, nous pensons, et c'est notre première hypothèse, que tous les élèves, qu'ils soient considérés comme forts, moyens, faibles ou en difficulté, doivent en tirer bénéfice.

En outre, en raison de la concomitance entre la verbalisation (orale et/ou écrite) et le déroulement des processus mentaux et la pratique régulière de discours cognitifs et métacognitifs sur la façon de résoudre les problèmes, nous émettons cette

---

<sup>47</sup> CAVERNI, Jean-Paul, CNRS et Université de Provence "La verbalisation comme source d'observables pour l'étude du fonctionnement cognitif", in *Psychologie cognitive*, 1989, p.272

<sup>48</sup> AUDY, Pierre, "Le modèle A.P.I. (Actualisation du Potentiel Intellectuel) propose une nouvelle façon de concevoir la notion de "stratégies de résolution de problèmes", lequel englobe à la fois la notion de fonction cognitive de Feuerstein et celle de composante de traitement de l'information de Sternberg.", p. 7 (...) Les stratégies sont progressivement intégrées au répertoire de l'individu dans la mesure où celui-ci y a recours de façon spontanée et performante. Deux aspects importants caractérisent ainsi les stratégies de résolution de problèmes : la spontanéité et la performance." p. 9 in *A.P.I. : une approche visant l'actualisation du potentiel intellectuel*, Québec, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 1992

deuxième hypothèse : ceux qui sont plutôt faibles en lecture et en productions d'écrits doivent profiter davantage de cette pratique que ceux qui sont "à l'aise" dans ces matières.

La troisième hypothèse est liée aux types d'activités proposées régulièrement aux élèves. L'entraînement à la réflexion, au contrôle de l'impulsivité, à l'introspection, à l'auto-questionnement doit bonifier la capacité d'attention, renforcer la méthodologie et améliorer certains aspects du comportement affectif.

À juste titre, et comme beaucoup de praticiens, nous nous demandons si l'éducabilité cognitive est illusoire. Nous avons des doutes sur la possibilité de transfert spontané, mais *"rien ne dit qu'il ne puisse s'opérer lorsqu'il est provoqué, c'est-à-dire lorsqu'on prend des dispositions pour inciter le sujet à transférer une procédure connue à des situations nouvelles."*<sup>49</sup> Nous ne croyons pas aux effets miracles de certains exercices, aussi pertinents soient-ils. Nous sommes, en revanche, de plus en plus persuadé qu'ils entraînent les sujets à adopter une attitude : *"attitude de recherche d'un ordre dans un désordre apparent, attitude active vis-à-vis du monde extérieur qui consiste à y chercher des lois même quand l'apparence est anémique."*<sup>50</sup> Ce qui importe c'est de découvrir la règle, c'est d'inciter les élèves à construire des hypothèses, à vouloir trouver, à vouloir comprendre. Ce qui est engagé, c'est la construction d'une attitude existentielle plutôt que d'une capacité cognitive. Ce qui est en jeu dans les entraînements proposés, ce n'est pas tant l'acquisition d'opérations mentales que la possibilité pour le sujet de les mobiliser et même l'intention de le faire. *"Il se peut que les méthodes d'éducabilité cognitive fassent acquérir des capacités cognitives, mais il se peut que leur efficacité principale tienne surtout à ce qu'elles développent la volonté de comprendre, la volonté de lier les événements, la volonté d'anticiper, la volonté de distinguer l'essentiel de l'accessoire, etc."*<sup>51</sup>

L'importance de l'adulte ne fait plus guère de doute. C'est lui qui met de l'ordre dans le flux inorganisé et aléatoire des stimuli du monde extérieur. C'est lui qui hiérarchise, désigne, par son action même, ce qui est significatif et ce qui ne l'est pas. Il propose une sorte de grille de lecture du monde. Dans ce sens, il devient médiateur. Sans doute sommes-nous loin de connaître suffisamment le fonctionnement de la machine à penser et l'entraînement à des stratégies cognitives ne suffit pas. *"Il est bien possible d'ailleurs que l'entraînement se fasse surtout par l'exemple : l'éducateur intervient par sa manière de "cadrer" la réalité, de hiérarchiser et d'ordonner les données empiriques, parce qu'il y montre (y compris à son insu) sa manière de voir le monde. Ainsi conçue, l'éducation cognitive se confond avec l'enseignement, à condition toutefois (et ce n'est pas une mince réserve) que l'enseignant y manifeste, devant*

---

<sup>49</sup> REY, Bernard, "L'éducabilité cognitive est-elle vraiment cognitive?", in Les cahiers pédagogiques, n°381, février 2000, p.13

<sup>50</sup> REY, Bernard, op. cit., p. 13

<sup>51</sup> *ibid.*, p. 13

ses élèves, un authentique intérêt pour le questionnement intellectuel, pour la réflexion, pour la recherche, pour la compréhension rationnelle du monde."<sup>52</sup>

Nous avons, aujourd'hui plus que jamais, à nous départir de propositions absolues et définitives, de surseoir au besoin de connaissances immuables, d'abandonner la pensée simplifiante pour accéder à la pensée complexe. "Il ne fait à nos yeux aucun doute que la modification de notre relation à nos connaissances nous convie à faire le deuil d'une certaine forme d'autorité associée au pouvoir que nous sommes en mesure d'exercer sur autrui."<sup>53</sup> Comme le précise également Edgar Morin : "Une tête bien faite est une tête apte à organiser les connaissances et par là éviter leur accumulation stérile.(...) Dès lors, le développement de l'aptitude à contextualiser et globaliser les savoirs devient un impératif d'éducation."<sup>54</sup>

Nous clarifierons, dans un premier temps, le concept de médiation éducative, en précisant les acceptions qui s'y rapportent, les auteurs auxquels nous faisons référence, les différentes pratiques professionnelles qui s'en inspirent et celle que nous voulons promouvoir par notre recherche.

Ensuite, nous présenterons notre approche méthodologique concernant le choix des classes expérimentales et des enseignants volontaires, les contraintes de l'évaluation, l'option pour un test diagnostique d'efficacité et le déroulement de l'expérimentation.

Nous analyserons alors les résultats obtenus par les élèves au pré-test et au post-test du P.E.S.D. (Profil d'Efficacité Spontanée et sur Demande)<sup>55</sup>, en comparant les variations. Nous essaierons d'interpréter ces changements obtenus au regard des observations des enseignants. Nous verrons alors quelle validité accorder à cette évaluation et quelles critiques cela nous inspire.

Nous chercherons enfin des indices de médiation éducative dans l'étude de deux séquences enregistrées par un enseignant initié : l'une méthodologique, l'autre didactique. Nous nous limiterons à l'interprétation des discours transcrits, perdant une grande partie de la communication non verbale.

Nous espérons ainsi contribuer, par notre recherche, à une connaissance en mouvement qui progresse en allant des parties au tout et du tout aux parties, en procédant par analyse et par synthèse, en concevant ce qui relie et ce qui disjoint, caractéristiques de quelques stratégies essentielles de notre enseignement.

---

<sup>52</sup> *ibid.*, p. 14

<sup>53</sup> FAVRE, Daniel, "Des élèves qui se conforment ou qui explorent ?" in Les cahiers pédagogiques, n°381, février 2000, p.16

<sup>54</sup> MORIN, Edgar, La tête bien faite, Édition du Seuil, Paris, 1999, pp. 26-27

<sup>55</sup> AUDY, Pierre, P.E.S.D. Profil d'Efficacité Spontanée et sur Demande, élaboré par l'auteur et une équipe de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Montréal, 1992.